

Povezovanje zmožnosti šole za ustvarjanje politik in kakovosti samoevalvacij šole

Pogled vodstev šol¹

Jan Vanhoof, Peter van Petegem, Jef C. Verhoeven in Ina Buvens

1. Uvod

V zadnjih desetih letih so samoevalvacije šol postale splošen pojav v številnih izobraževalnih sistemih. Vlada, univerze, raziskovalni inštituti in šole same so razvili orodja in metodologije, ki šolam omogočajo evalvacijo lastnega delovanja. Čeprav mnogi pozdravljajo samoevalvacije šol, pa obstaja pomemben dvom glede njihove kakovosti (Nevo 2001; Van Petegem in dr. 2005a). Ta študija je pregled politike izobraževalnih možnosti na Flamskem ter pregled vloge samoevalvacij šol znotraj te politike. Gre za študijo primera, ki raziskuje kakovost šolskih samoevalvacij ter vpliv zmožnosti šole za ustvarjanje politik na njihovo kakovost.

Politika izobraževalnih možnosti je bila dana leta 2002. Ta politika osnovnim in srednjim šolam z dovolj visokim odstotkom učencev ciljne populacije dodeljuje dodatne učitelje, kar šolam omogoča, da angažirajo učitelje za delovanje na področju enakih izobraževalnih možnosti. Pri razvoju za šolo specifičnih politik uživajo šole veliko svobode. Eden redkih, od zunaj naloženih usmerjevalnih elementov je obvezanost šol, da evalvirajo lastno delovanje. Šole morajo na začetku in na koncu izvrševanja politike pregledati, opisati in oceniti pomembne vidike svoje politike izobraževalnih možnosti (na primer svetovanje učencem, zmanjševanje jezikovnih zaostankov učencev ter izboljšanje odnosov s starši). Ta članek je poročilo študije o kakovosti samoevalvacij šol in se

¹ Pričujoče besedilo je prevedeno po objavi: Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buven, I. (2009). *Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-evaluations. The View of School Leaders*. Educational Management Administration & Leadership. Let. 37(5), str. 667–686. London: SAGE Publications. Prevod: Nika Šušterič.

osredotoča na kakovost samoevalvacij, izvedenih v kontekstu politike enakih izobraževalnih možnosti. Skoraj 600 ravnateljev so vprašali po značilnostih delovanja šole, ki bi lahko vplivale na kakovost samoevalvacij. Postavljena so jim bila naslednja raziskovalna vprašanja: (1a) Ali flamske osnovne in srednje šole zadoščajo standardom visokokakovostnih samoevalvacij? (1b) Kakšne so v tem pogledu razlike med šolami? (2) Kateri vidiki zmožnosti ustvarjanja politik v procesu samoevalvacije bi lahko služili kot napovedniki razlik v kazalnikih kakovosti samoevalvacij?

2. Izhodišča

Preden začnemo s študijo samoevalvacij šole, moramo opredeliti koncept »samoevalvacije šole«. To opredelitev bomo uporabili za oblikovanje kriterijev, s katerimi bomo ocenili kakovost samoevalvacij šole. Temu bo sledila predstavitev »zmožnosti ustvarjanja politik« kot zanimivega koncepta za razlago kakovosti samoevalvacije.

2.1 Samoevalvacija šole (in kazalniki kakovosti samoevalvacije)

Van Petegem (1998, 104) samoevalvacijo šole opredeljuje kot »proces, ki ga običajno začnejo šole same in ki vključuje skrbno izbrane udeležence, ki sistematično opišejo in presodijo delovanje šole, z namenom sprejetja odločitev, povezanih s splošnim razvojem (politike) šole«. Ta opredelitev nas opremi z kriteriji, ki jih lahko uporabimo za opis in – kot bomo pojasnili kasneje – oceno (kakovosti) samoevalvacije šole. Ti kriteriji so: sistematično izvajanje samoevalvacije; pravilno izbrani udeleženci; je šola opisala *in* ocenila svoje delovanje; je samoevalvacija pripeljala do sprejetja odločitev na področju razvoja kakovosti (Love 1991; McBeath 1999; McBeath in dr. 2000; Van Petegem 2001)? Temu bo v delu o odvisnih spremenljivkah sledila predstavitev treh kazalnikov kakovosti, ki so povezani: (1) s potekom samoevalvacije šole; (2) z rezultati samoevalvacije šole; (3) s sporočanjem rezultatov interesnim skupinam.

2.2 Zmožnost šole za oblikovanje politik v kontekstu samoevalvacije

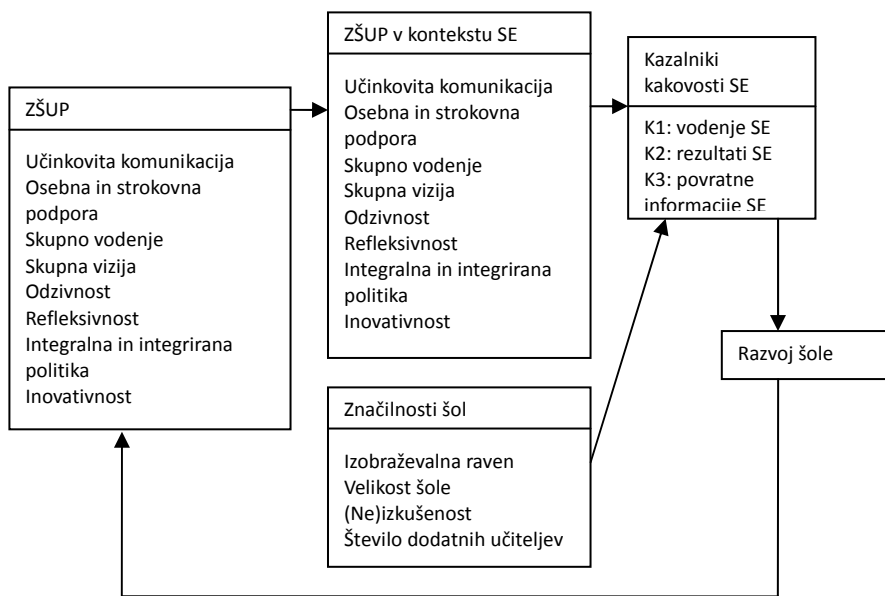
Da bi odkrili vpliv različnih aspektov delovanja šole na stopnjo zmožnosti šol za oblikovanje politik, smo pripravili popis pomembnih vidikov, oblikovanih na rezultatih obstoječega korpusa mednarodnih raziskav na temo učinkovitosti šol. Empirični dokazi nakazujejo, da je ključnih naslednjih osem vidikov:

- 1) učinkovitost komunikacijskih strategij (McBeath 1999);
- 2) razširitev osebne in strokovne podpore na vse člane šolskega tima (Sammons in dr. 1995);
- 3) udeležенost interesnih skupin v procesih odločanja (skupno vodenje) (Mortimore in dr. 1988);
- 4) obseg, v katerem šola dosega skupne cilje ter ima skupno vizijo (Potter in dr. 2002);
- 5) obseg odziva šole na pričakovanja in zahteve lokalnega okolja (Griffith 2003);
- 6) obseg, v katerem je šola zmožna udejanjiti novosti (Geijsel 2001);
- 7) obseg, v katerem so dejanja na določenem področju šolske politike seznanjena ter usklajena z aktivnostmi v domenah drugih politik (Wikeley in dr. 2002); in
- 8) zmožnost šole za refleksijo (Levine in Lezotte 1990).

Ti vidiki so lahko ustrezno preneseni na različne aktivnosti v šoli. Na primer, uporabni so za ugotavljanje kakovosti na splošno, še posebej pa za izvajanje samoevalvacij šole. To pomeni, da lahko teh osem vidikov zmožnosti ustvarjanja politik zastavimo kot ogrodje za raziskovanje kakovosti procesov samoevalvacij. Označili jih bomo kot pomembne faktorje pri spodbujanju zmožnosti ustvarjanja politik v kontekstu samoevalvacij. Ta korak je ključen. V nadaljevanju se bomo osredotočili na način, kako teh osem faktorjev opredeljuje samoevalvacijo. Z drugimi besedami, zmožnosti šole za ustvarjanje politik sistematično obravnavamo v kontekstu samoevalvacij šole. Naša hipoteza je, da bo kakovost samoevalvacij večja v šolah, ki v procesu samoevalvacije v veliki meri upoštevajo teh osem vidikov, kot pa v šolah, ki teh vidikov ne upoštevajo, oziroma se po njih ravna v manjši meri. Bolj, kot se šole ravna skladno s temi vidiki (gl. neodvisne spremenljivke v našem modelu), večja bo kakovost samoevalvacije šole (gl. odvisne spremenljivke našega modela). Teh osem vidikov prikazujemo v kontekstu samoevalvacij šole. Operacionalizacija naštetih osmih vidikov

v tem specifičnem kontekstu prispeva svoj delež k že obstoječemu naboru vpogledov. Slika 1 prikazuje široko konceptualno ogrodje in raziskovalni okvir ter poudarja rekurzivno naravo modela. Naša raziskovalna vprašanja se nahajajo v sivem »raziskovalnem okviru«.

Raziskovalni okvir



Slika 1: Položaj zmožnosti šol za ustvarjanje politik (ZŠUP) v teoretičnem in konceptualnem okviru.

2.3 Učinkovite komunikacijske strategije

Vloga komunikacije je ključna za razumevanje uspeha procesov samoevalvacije. Zadostna stopnja odprtosti in pripravljenost poročati o rezultatih samoevalvacije sta nujno potrebna pogoja za ustvarjanje primerne okolja (DeFleur in dr. 1993; Leenheer in van Kasteren 1994). Odprta komunikacija med udeleženci glede motivov, idej, argumentov, pritožb in vprašanj je temeljna. Kazalniki učinkovitosti komunikacije med procesom samoevalvacije so med drugimi tudi: uspešnost šol pri razvijanju jasnih komunikacijskih postopkov glede samoevalvacije šole; stopnja neformalnosti, s katero se odvija komunikacija znotraj šole; ter uspešnost šol v oblikovanju odprtosti v procesu samoevalvacije šole.

2.4 Osebna in strokovna podpora

Od ravnateljev in učiteljev ne moremo pričakovati sodelovanja v uspešnih samoevalvacijah šole, če za to nimajo potrebnih zmožnosti (Onderwijsraad 2001). Te se bodo razvijale in ohranjale samo, če bodo sodelujoči deležni dovolj osebne in strokovne podpore. Strokovna podpora pomeni, da udeleženci ne dobijo vtisa, da so bili v izvajanju svojih (samoevalvativnih) nalog povsem prepuščeni samim sebi. Ta vrsta podpore zajema tudi spremljanje in usmerjanje s strani kolegov (ravnateljev in učiteljev) ter edukacijskih svetovalcev. Osebna podpora pomeni posvečanje pozornosti osebnim izkušnjam in osebnemu razvoju udeležencev v šolskih (samoevalvacijskih) dejavnostih (Little 1990). Faktor osebne podpore je občutek udeležencev, da njihovi kolegi delujejo kot tim in implicira, da udeleženci timsko delo dojemajo kot nekaj pozitivnega in ne kot grožnjo posameznikovi avtonomiji. Uspešne samoevalvacije šol so odvisne od soudeležnosti, podpore, zaupanja, odprtosti in sodelovanja (Hargreaves in Fullan 1992). Kazalnika osebne in strokovne podpore v procesu samoevalvacije šole sta: obseg, v katerem udeleženci delujejo kot tim in dosegajo sinergijo ter dovezetnost šol za individualne potrebe učiteljev. Druga pomembna vprašanja so: uspešnost šol pri vzpostavljanju zaupnosti med ravnatelji in učitelji; ali šole znajo prepričati udeležence, da za samoevalvacijo ne stojijo prikriti nameni ter da bodo rezultati samoevalvacije uporabljeni zgolj na način, ki je naveden v uradnih ciljih.

2.5 Skupno vodenje

Osrednjo vlogo v vodenju samoevalvacije šole imajo ravnatelji, vendar pa to ni izključno njihova naloga (Smith in Piele 1997; Harris 2004). Uspešni vodje se zavedajo, da je za doseganje najboljših rezultatov v procesih samoevalvacije pomembna investicija v druge ljudi (Harris 2002). Upoštevajoč ta dejstva, obstojita dve ključni komponenti vodenja med procesom samoevalvacije: ravnateljevo vodenje ter sodelovanje drugih interesnih skupin pri odločanju; kar pa vseeno ne pomeni, da morajo biti vsi učitelji in starši vključeni ves čas. To preprosto pomeni, da morajo biti vključeni tam, kjer je to potrebno. Hoy in Miskel v zvezi s tem (2001, 342) poudarjata dva ključna faktorja: strokovno znanje podrejenih ter njihov osebni interes v samoevalvaciji. Možna kazalnika

skupnega vodenja v procesu samoevalvacije sta: obseg, v katerem šole v postopke samoevalvacije vključujejo interesne skupine; ter obseg, v katerem je dostopno strokovno znanje, vključeno in uporabljeno kot kriterij za delitev odgovornosti.

2.6 Skupna vizija

Izvajanje samoevalvacij mora potekati z dobro izdelanim ciljem pred očmi (Van Petegem in dr. 2005a), kar pomeni, da mora biti na naslednji vprašanji podan jasen odgovor: »Kdo je pobudnik?« in »Zakaj izvajamo dano samoevalvacijo določenega šolskega področja? Značilnost visoko kakovostnih samoevalvacij je kontinuirano spremljanje razmerja med samoevalvacijskimi dejavnostmi in predlaganimi cilji (Senge 2001). Nedvomno morajo biti cilji jasno oblikovani, vendar pa nekateri menijo, da jih morajo vsi udeleženci in interesne skupine v procesu samoevalvacije tudi sprejeti (Majoor 2000; SICI 2003). Na primer: ali učitelji sodelujejo v samoevalvacijskih dejavnostih samo zato, ker je to sodelovanje administrativna zahteva ali pa so mnjenja, da se lahko nekaj tudi naučijo? Kazalniki skupnih ciljev so med drugim tudi: uspešnost šole pri postavljanju jasnih ciljev samoevalvacije; obseg, v katerem udeleženci te cilje privzamejo; obseg, v katerem interesne skupine soglašajo s prednostnimi temami; in obseg, v katerem učitelji in druge interesne skupine spremljajo povezanost samoevalvacijskih dejavnosti in ciljev.

2.7 Odzivnost

Od šol se pričakuje, da se bodo odzvale na potrebe in pričakovanja različnih okolij, s katerimi so v interakciji: administrativno okolje, socialno okolje, strokovno okolje in tekmovalno okolje (Hooge 1998). Narava samoevalvacij, ki jih morajo šole izpeljati v okviru politike enakih izobraževalnih možnosti, kaže na pomembnost vseh štirih okolij. Administrativno okolje nalaga vrsto smernic glede vsebine in administracije. Še več, osrednja tema samoevalvacije – politika enakih izobraževalnih možnosti – ne more biti ločena od socialnega okolja, v katerega je vpeta. Če šole želijo oblikovati politiko enakih izobraževalnih možnosti, se morajo ustrezno odzvati tudi na svoje strokovno okolje (šole, v katerih učenci nadaljujejo izobraževanje,

izobraževanje otrok s posebnimi potrebami itd.) in tekmovalno okolje (na primer druge šole v okolici). Odzivne šole skrbijo, da med izvajanjem samoevalvacije ne prezrejo vpliva omenjenih okolij. Poseben pomen pripisujejo zbiranju informacij glede zahtev in pričakovanj lokalnega okolja ter načrtujejo možne odzive nanje.

Kazalniki odzivnega značaja samoevalvacije so: vključitev staršev v procese odločanja o učencih; urejanje stikov s svetovalnimi službami, z namenom povečanja kakovosti samoevalvacije; iskanje nasvetov zunanjih institucij in strokovnjakov, kadar je to potrebno; upoštevanje splošnih družbenih tem v procesu samoevalvacije; in aktivno iskanje doprinosov lokalne skupnosti.

2.8 Zmožnost refleksije

Zmožnost šole za refleksijo je verjetno najodločilnejši dejavnik v doseganju visoko kakovostne samoevalvacije (Van Petegem in dr. 2005a). Samoevalvacija je pravzaprav sistematična oblika refleksije. Vendar pa je prevladujoča kultura v mnogih šolah takšna, ki »želi opraviti s stvarmi« z malo oziroma nič posvečanja pozornosti refleksiji in učenju. Zmožnost šole za refleksijo pomeni osebno pripravljenost članov tima, da izpopolnjujejo in razmišljajo o lastnih pristopih in strokovni praksi (York-Barr in dr. 2001). To vključuje splošno orientacijo, ki je glede izvedbe udeležencev tako vprašujoča kot tudi kritična ter pripravljenost za raziskovanje in analizo pozitivnih ter negativnih elementov te izvedbe (Bright 1996). Temeljna predpostavka je, da je kakovost samoevalvacije močno povezana z obsegom, v katerem šolski tim prepozna refleksivni stil strokovne prakse, ta pa je ukoreninjen v refleksivnem pristopu k individualnemu izvajanju posameznega člana osebja, interakciji s kolegi, timskemu izvajanju in izvajanju na ravni šole.

Kazalnik refleksivnega značaja samoevalvacije je: obseg, v katerem šoli uspe prepričati svoje člane o pomembnosti redne samoevalvacije, kot nujne za doseganje rednega kritičnega pregledovanja lastne strokovne prakse učiteljev in izvajalcev politik ter za doseganje razmisleka o lastni odgovornosti.

2.9 Integralna in integrirana politika

V visoko kakovostnih samoevalvacijah se k vidikom raziskovanih tem pristopa na integralen in integriran način. To pomeni, da študij samoevalvacijskih tem poteka v luči celotne politike šole ter da so teme evalvirane v kontekstu vzajemnih odnosov z drugimi vidiki šolskega življenja. (Verhoeven 1986; Hooge 1998). Visokokakovostna samoevalvacija postavlja izbrane teme v širši okvir ter k njim pristopa z vizijo, ki zagotavlja, da bo pozornost namenjena šolskemu življenju v celoti. Udeleženci v visoko kakovostni samoevalvaciji, lastnih aktivnosti ne dojemajo kot neodvisnih od preostalih dejavnosti, temveč kot vitalen del večje (integralne) celote, ki sestoji iz medsebojno povezanih, integriranih delov (Peters 1997).

Kazalniki integralnega in integriranega značaja samoevalvacije so: uspešnost šol v povezovanju ciljev samoevalvacije z drugimi pobudami, z namenom osredotočanja na administrativne kot tudi na povsem izobraževalne vidike v procesu samoevalvacije. Namen tega povezovanja pa je tudi v skupnem prevzemanju nalog in odgovornosti, ki jih nalaga samoevalvacija ter zagotovitev, da bodo posamezne skupine, udeležene v samoevalvaciji, med seboj sodelovale ter se dopolnjevale.

2.10 Inovativnost

Določili smo tri linije pristopov, za katere lahko rečemo, da zrealijo inovativnost v procesu samoevalvacije: način pristopanja k samoevalvaciji; vsebina samoevalvacije; izidi samoevalvacije. Samoevalvacija, spodbujena z inovativnostjo, je odvisna od pristopa, ki je odprt za nove ideje in načine dela ter od vizije, ki se ne osredotoča zgolj na trenutno delovanje, pač pa je usmerjena tudi v prihodnost. To implicira uporabo metodologij, ki omogočajo doprinos inovativnih pristopov, argumentov ter idej. Če želimo iz samoevalvacije izpeljati ustrezne načrte izboljšav, morajo biti šole v procesu samoevalvacije pripravljene tvegati s predlaganjem inovacij in možnih eksperimentov (Geijsel 2001, 45). Inovativna samoevalvacija pomeni pogumen odmik od tradicionalnih konceptov, na mestih, kjer je to potrebno.

Kazalniki inovativnega značaja samoevalvacij so: doseganje trajnega izboljševanja politike; oblikovanje specifičnega načrta izboljšav,

izpeljanega iz samoevalvacije; obseg, v katerem šolam uspe, da učitelji privzamejo pozitiven odnos glede inovacij, ki se nanašajo na samoevalvacijske teme; spodbujanje učiteljev k eksperimentiranju s (samoevalvacijskimi) strategijami; izogibanje odporu do inovativnosti med učitelji.

3. Namen študije in metodologija

Cilj študije je pridobiti veljavne in empirično podprte ugotovitve o kakovosti samoevalvacij šol ter o obsegu, v katerem to kakovost določajo faktorji, ki spodbujajo zmožnosti šol za ustvarjanje politik. Podatke smo zbrali na podlagi pisnega vprašalnika, na katerega so odgovarjali ravnatelji reprezentativnega vzorca šol, ki zasledujejo politiko enakih izobraževalnih možnosti. V nadaljevanju bomo govorili o vzorcu ter odvisnih in neodvisnih spremenljivkah študije. Za pojasnjevanje kakovosti samoevalvacij smo uporabili multiplo regresijsko analizo.

3.1 Vzorec

V raziskavo smo zajeli tri izobraževalne ravni. Na vsaki ravni smo vzeli posamičen vzorec: osnovna šola (OŠ) ($n = 1801$), prvi letnik srednje šole (SE1) ($n = 371$) ter drugi in tretji letnik srednje šole (SE23) ($n = 119$). Upoštevajoč 5 % stopnjo tveganja in 95 % stopnjo zaupanja, smo potrebovali vzorec približno 317, 190 in 91 šol. Na posamezni ravni – oziroma znotraj posamezne ciljne populacije – smo, glede na mrežo šol ter stopnjo urbanosti območja, ki je še v dosegu šole, pripravili stratifikacijo. Ravnatelje šol smo prosili, da izpolnijo pisni vprašalnik. Na najmanjši odziv smo naleteli v osnovnih šolah (OŠ), čeprav je tudi v tej podpopulaciji vprašalnik izpolnilo približno 84 % anketiranih ravnateljev. V SE1 in SE23 se je na študijo odzvalo okrog 93 % in 85 % anketiranih šol. Rezultat je nabor podatkov, ki vključuje informacije o mnenjih reprezentativnega vzorca 580 flamskih ravnateljev.

3.2 Odvisne spremenljivke

Za ocenjevanje kakovosti samoevalvacije smo uporabili tri kazalnike, oblikovane na podlagi rezultatov, dobljenih s posameznimi lestvicami.

Izjave na lestvicah so se začele s formulacijo »V kakšnem obsegu vaši šoli uspeva pri ...«. Trditve so ravnatelji ocenili z uporabo naslednje ocenjevalne lestvice: (1) sploh ne, (2) precej slabo, (3) ne dobro/ne slabo, (4) precej dobro, (5) popolnoma ter z ne vem/ni mogoče oceniti.

Kazalnik 1: Potek samoevalvacije – ta kazalnik obravnava potek samoevalvacije ter razkriva, v kolikšni meri je bila samoevalvacija izvedena načrtovano in sistematično.

Potek samoevalvacije smo ocenili z naslednjimi trditvami: izbira tem samoevalvacije je bila skrbno premišljena; zbiranje podatkov je temeljilo na vnaprej dobro premišljeni strategiji; podatki so bili zbrani sistematično; ugotovitve samoevalvacije so bile najprej opisane in nato ocenjene. Analiza zanesljivosti je pokazala, da je notranja konsistentnost te lestvice, sestavljene iz sedmih trditev, dobra (Cronbachov alfa = 0,80).

Kazalnik 2: rezultati samoevalvacije – rezultate samoevalvacije smo analizirali s pomočjo naslednjih trditev: rezultati samoevalvacije dajejo natančno sliko težav naših učencev; rezultati samoevalvacije dajejo točno sliko pomanjkljivosti praks učiteljskega osebja; rezultati samoevalvacije dajejo natančno sliko močnih področij naše šole; rezultati samoevalvacije so nam priskrbeli osnovo za preoblikovanje naših ciljev. Zanesljivost lestvice, sestavljene iz vsega skupaj sedmih trditev, je sprejemljiva (Cronbachov alfa = 0,77).

Kazalnik 3: povratna informacija o rezultatih samoevalvacije – v kazalnik smo pretvorili tudi obseg, v katerem so šole priskrbele povratno informacijo glede rezultatov samoevalvacije. Lestvica med drugim vključuje tudi naslednje izjave: na naši šoli je potekala odprta komunikacija o rezultatih samoevalvacije; preverili smo strinjanje učiteljev z rezultati; poročilo o samoevalvaciji je dostopno vsem; komunikacija o rezultatih samoevalvacije je bila iskrena. Cronbachov alfa za to lestvico petih trditev je 0,91.

3.3 Neodvisne spremenljivke

Pričujoča analiza kakovost samoevalvacije pojasnjuje na osnovi številnih značilnosti šolskega ozadja ter na osnovi obsega, v katerem se šola ravna po faktorjih, ki spodbujajo zmožnosti ustvarjanja politik v procesu samoevalvacije. Vključene značilnosti šolskega ozadja so: ciljna

populacija, ki pripada šoli (OŠ, SŠ1, SŠ23); šolska mreža; velikost šole; izkušnost oziroma neizkušnost šole s pobudami enakih izobraževalnih možnosti ter število ur, namenjenih enakim izobraževalnim možnostim. Faktorje, ki spodbujajo zmožnosti za ustvarjanje politik v kontekstu samoevalvacije, smo ocenjevali s pomočjo nabora izjav. Lastnosti in zanesljivost lestvic so navedene spodaj.

4. Rezultati

V tem delu bomo predstavili opisne rezultate razvitih kazalnikov (gl. raziskovalno vprašanje (1)) in pojasnili kakovost samoevalvacije (gl. raziskovalno vprašanje (2)).

4.1 Opis kakovosti samoevalvacije

Kazalniki kakovosti samoevalvacije

Kazalnik 1: potek samoevalvacije. Tabela 1 prikazuje opisne rezultate za to lestvico s spremljajočo analizo variance razlik ciljnih populacij. Povprečni rezultat na lestvici je visok v vseh ciljnih populacijah. Sodelujoči so potek samoevalvacije v njihovi šoli ocenili kot precej visoko kakovosten. Osnovne šole so dosegle nekoliko višji rezultat kot srednje šole. Vendar pa je moč korelacije (d) razlike med osnovnimi šolami ter prvimi letniki srednjih šol zgolj 0,33. Drugih pomembnih razlik glede značilnosti šolskega ozadja ni.

Kazalnik 2: rezultati samoevalvacije. Povprečen rezultat pri tem kazalniku je 3, 81. Ravnatelji so izkazali precejšnje zadovoljstvo z rezultati samoevalvacije njihove šole. Razpršenost rezultatov je manjša kot pri preostalih kazalnikih. Edina značilnost šolskega ozadja, za katero se zdi, da je povezana z rezultati samoevalvacije, je vzgojno izobraževalna raven, ki ji pripada šola. Tudi tu so osnovne šole dosegle višje rezultate kot srednje. Največjo moč korelacije ($d = 0,48$) je opaziti v razliki med osnovnimi šolami in prvimi letniki srednjih šol. Tudi ta razlika je precej omejena, saj šolsko omrežje, velikost šole, število ur, namenjenih enakim izobraževalnim možnostim ter izkušnost oziroma neizkušnost šol s širitvijo politik skrbi (ŠPS) in/ali Politiko edukacijskih prioritet (PEP), takšnega učinka ne povzročajo.

Kazalnik 3: povratna informacija o rezultatih samoevalvacije. Pri tem kazalniku je povprečni rezultat najvišji ($M = 4,15$). Tako visok rezultat lahko v veliki meri pripišemo upoštevanja vredni količini povratnih informacij o rezultatih samoevalvacije, ki so jih priskrbele osnovne šole. Osnovne šole so pri tem kazalniku dosegle statistično pomembno višje rezultate kot druge šole. Moč korelacije razlike med osnovnimi šolami in drugimi ter tretjimi letniki srednjih šol dosega največ 0,68. Druge značilnosti šolskega ozadja niso povezane s statistično pomembnimi razlikami med šolami.

Tabela 1: Opisni rezultati in ANOVE za kazalnike kakovost samoevalvacije šol.

		M	Min	Max	SD	ANOVA
Kazalnik 1: potek samoevalvacije	Skupaj	4,07	1,00	5,00	0,61	$F = 6,5$;
	OŠ	4,16	2,17	5,00	0,56	$p = 0,02$
	SŠ1	3,96	1,00	5,00	0,63	$df (2,478)$
	SŠ23	3,98	2,43	5,00	0,66	$OŠ > SŠ1, SŠ23$
Kazalnik 2: rezultati samoevalvacije	Skupaj	3,81	1,86	5,00	0,55	$F = 11,6$;
	OŠ	3,92	2,00	5,00	0,52	$p = 0,001$
	SŠ1	3,66	1,86	5,00	0,57	$df (2,468)$
	SŠ23	3,73	2,00	5,00	0,54	$OŠ > SŠ1, SŠ23$
Kazalnik 3: Povratne informacije o rezultatih samoevalvacije	Skupaj	4,14	1,00	5,00	0,79	$F = 20,9$;
	OŠ	4,36	1,00	5,00	0,65	$p = 0,001$
	SŠ1	3,91	1,00	5,00	0,90	$df (2,436)$
	SŠ23	3,86	1,40	5,00	0,82	$OŠ > SŠ1, SŠ23$

Prediktorji kakovosti samoevalvacije

Za vsako lestvico, ki smo jo uporabili kot neodvisno spremenljivko, so v Tabeli 2 podani opisni rezultati.

Najbolj presenetljiv rezultat je nizko povprečje na lestvici odzivnosti. Sodelujoči so v povprečju nakazali, da šole niso bile dovolj uspešne pri vključevanju staršev v proces samoevalvacije, prav tako pa niso posvetile dovolj pozornosti njihovim prispevkom. Na tej lestvici so rezultati šol precej razpršeni ($SD = 0,90$). Povprečni rezultati na drugih lestvicah so znatno višji in so med 3,56 in 3,80, ob čemer pa se moramo zavedati, da ti povprečni rezultati tudi zakrivajo pomembne razlike med šolami.

Raziskali smo edinstven prispevek izbranih značilnosti šolskega ozadja k vidikom zmožnosti za ustvarjanje politik v zvezi s samoevalvacijo.

Dejavnikoma ciljni populaciji in šolski mreži smo dodali velikost šole ter izkušnost oziroma neizkušnost šol z vladnimi pobudami na področju enakih izobraževalnih možnosti. V ta namen smo uporabili regresijsko analizo (gl. Tabela 3).

Povprečen rezultat osnovnih šol v javnem, subvencioniranem izobraževalnem sektorju brez predhodnih izkušenj na področju enakih izobraževalnih možnosti lahko vidimo v vrstici »konstanta«. Osnovnošolski ravnatelji so pogostejše kot njihovi kolegi iz srednjih šol poročali, da so bile njihove šole uspešne v izvajanju različnih opor, ki smo jih razložili pri postopku samoevalvacije. Osnovne šole dosledno dosegajo statistično pomembno višje rezultate kot srednje šole, izjemi sta zgolj področji stopnje odzivnosti in integralnega pristopa. Poleg izobraževalne ravni smo preučili le še eno značilnost šolskega ozadja, ki je vplivala na samoevalvacijo.

Strokovna podpora med samoevalvacijo enakih izobraževalnih možnosti je obratno sorazmerna velikosti šole. Rezultat na lestvici »strokovne podpore« je za vsakih naslednjih 100 učencev padel za desetino točke.

Tabela 2: Opisni rezultati vidikov zmožnosti ustvarjanja politik v kontekstu samoevalvacije.

Lestvica	Število izjav (items)	CronbachHov alfa	M	Min	Max	SD
Učinkovitost komunikacijskih strategij	5	0,82	3,80	1,20	5,00	0,69
Osebnostna in strokovna podpora	6	0,87	3,60	1,00	5,00	0,72
Skupno vodenje	5	0,81	3,82	1,00	5,00	0,74
Skupna vizija	4	0,86	3,59	1,00	5,00	0,74
Odzivnost	5	0,87	1,91	1,00	5,00	0,90
Refleksivnost	6	0,90	3,56	1,00	5,00	0,74
Integralna in integrirana politika	6	0,78	3,62	1,40	5,00	0,65
Inovativnost	7	0,85	3,80	1,86	5,00	0,57

Ta del zaključujemo z raziskovanjem razmerja med različnimi oporami. Tabela 4 vključuje tako bivariatne (spodaj levo) kot tudi parcialne korelacijske koeficiente (zgoraj desno). Parcialni korelacijski koeficienti so bili izračunani za vse opore, navedene pa so zgolj statistično pomembne korelacije ($p < 0,05$).

Skupni bivariatni korelacijski koeficienti različnih značilnosti samoevalvacije kot dejanja politike so znatno visoki. Zgolj v primeru »odzivnosti« so sistematično manjši od 0,50. Parcialni korelacijski koeficienti so bodisi precej nižji bodisi niso statistično pomembni. Tudi po preverjanju se je izkazalo, da so skupni cilji in strokovna podpora povezani z drugimi faktorji.

Tabela 3: Regresijska analiza faktorjev zmožnosti šol za ustvarjanje politik v kontekstu samoevalvacije.

	Konstanta	SE1	SE23	Velikost šole	Pojasnjena varianca (R²)
Učinkovitost komunikacijskih strategij	3,94	-0,49	-0,38		11,3
Osebna in strokovna pomoč	3,95	-0,41	-0,4	-0,001	8,6
Skupno vodenje	3,95	-0,27	-0,31		3,6
Skupna vizija	3,82	-0,49	-0,51		11,3
Odzivnost					NA
Refleksivnost	3,79	-0,47	-0,51		10,6
Integralna in integrirana politika					NA
Inovativnost	3,95	-0,31	-0,3		7,2

Opomba: regresijski koeficienti niso standardizirani (p < 0,01)

Tabela 4: Bivariatne in parcialne korelacije faktorjev zmožnosti šole za oblikovanje politik v kontekstu samoevalvacije.

	Skupna vizija	Učinkovitost komunikacijskih strategij	Osebna in strokovna podpora	Skupno vodenje	Od-zivnost	Refle-ksivnost	Integralna in integrirana politika	Inovati-vnost
Skupna vizija	1	(0,24)	(0,32)	(0, 10)	(ns)	(0,18)	(ns)	(0, 11)
Učinkovitost komunikacijskih strategij	0,70	1	(0,34)	(ns)	(ns)	(ns)	(ns)	(ns)
Osebna in strokovna podpora	0,73	0,72	1	(ns)	(0, 14)	(0,17)	(0,11)	(ns)
Skupno vodenje	0,54	0,55	0,58	1	(ns)	(0,20)	(0,19)	(ns)
Odzivnost	0,20	0,16	0,28	0,18	1	(ns)	(0,17)	(ns)
Refleksivnost	0,66	0,62	0,68	0,60	0,25	1	(ns)	(0,28)
Integralna in integrirana politika	0,43	0,45	0,53	0,52	0,31	0,52	1	(0,37)
Inovativnost	0,53	0,55	0,57	0,51	0,22	0,65	0,63	1

5. Razlaga kakovosti samoevalvacije

V nadaljevanju smo razvili in opisali tri kazalnike kakovosti samoevalvacije enakih izobraževalnih možnosti. Ta del predstavlja rezultate regresijske analize, v kateri smo sistematično poiskali najprimernejši model za razlago variance teh kazalnikov. V analizo sta bili vključeni dve skupini prediktorjev: (1) značilnosti šolskega ozadja (ciljna populacija in omrežje, velikost šole, poprejšnja izkušnost ali neizkušnost šol s politiko enakih izobraževalnih možnosti, število ur, namenjenih enakim izobraževalnim možnostim); in (2) osem vidikov, ki spodbujajo zmožnosti za ustvarjanje politik v povezavi s samoevalvacijo. Tabela 5 povzema rezultate treh multiplih regresijskih analiz. V tabelo so vključeni zgolj prediktorji, ki imajo določen vpliv v enem od regresijskih modelov. Odstotek pojasnjene variance (R^2) je med 41 % in 51 %.

Regresijski model, katerega namen je pojasnjevanje kakovosti *poteka samoevalvacije*, se je pokazal za močnega. Kot osnovo za pojasnjevanje 44 % variance med šolami lahko uporabimo tri značilnosti samoevalvacije kot akta politike. Zaporedje po pomembnosti je naslednje: komunikacija ($\beta = 0,35$), skupno vodenje ($\beta = 0,30$) in inovativnost ($\beta = 0,13$). Učinkovitejša ko je bila komunikacija na šoli v procesu samoevalvacije, bolj ko je bilo vodenje skupno, odnos do inovacij v samoevalvaciji pa pozitiven in fleksibilen, večja je bila kakovost poteka.

41 % variance v *rezultatih samoevalvacije* lahko pojasnimo z osnovnim regresijskim modelom. Zelo pomembno vlogo ima inovativni značaj samoevalvacije ($\beta = 0,50$). Tudi nestandardizirani korelacijski koeficient znaša skoraj 0,50. To pomeni, da se šole za vsako točko razlike na lestvici »inovativnega značaja samoevalvacije« na lestvici kazalnika »rezultati samoevalvacije« razlikujejo za pol točke (obe lestvici se raztezata od 1 do 5).

Drugi prediktorji so medsebojno primerljivega, vendar manjšega pomena. Standardiziran regresijski koeficient za komunikacijski in integralno/integriran značaj samoevalvacije ter za obseg, v katerem je vodenje skupno, je približno 0,15. Zanimivi so rezultati prediktorja »skupno vodenje«, čeprav regresijski model kaže, da med njim in rezultati samoevalvacije obstoji negativna zveza. Sodelujoči v raziskavi so namreč poročali o slabših rezultatih takrat, ko so bile vse interesne

skupine vključene v manjši meri, ko je odgovornost za potek samoevalvacije manj slonela na posameznikih in ko so bila upoštevana posamezna močna področja različnih udeležencev. Možna razlaga za to je, da so na lestvici »skupno vodenje v procesu samoevalvacije« odgovori sodelujočih razmeroma visoki. To bi pomenilo, da so bile v regresijski analizi razlike med anketiranci, ki so na lestvici odgovarjali s 3 in tistimi, ki so odgovarjali s 4 ali 5, zgolj domnevne. V teoretičnih izhodiščih zagovarjamo doseganje primerne ravnovesja med sodelovanjem in osebno odgovornostjo udeležencev v procesu samoevalvacije. Kriterija, po katerih naj bi se sprejele odločitve, sta strokovno znanje in udeleženosť. Možno je, da pri šolah, ki so na lestvici vodenja dosegle visoke rezultate, iskanje zadovoljive udeleženosťi ni bilo uravnoteženo in je bilo udeležencev dejansko preveč. To je bilo morda škodljivo za potek samoevalvacije, in je posledično prispevalo k slabšim rezultatom.

Regresijski model je moč sestaviti tudi za lestvico »povratnih informacij o rezultatih samoevalvacije«. Ta model razloži 51 % variance med šolami in vključuje naslednje štiri prediktorje: zmožnost komunikacije; skupno vodenje; refleksivnost; inovativnost. Komunikacija v procesu samoevalvacije se je izkazala za najpomembnejšo ($\beta = 0,44$). Večji kot je komunikativni značaj samoevalvacije, višje rezultate dosegajo šole na lestvici »povratne informacije o rezultatih samoevalvacije«. Manjši, ampak statistično pomemben učinek, ima inovativni značaj samoevalvacije ($\beta = 0,15$). Očitno pa je tudi, da k napovedi rezultatov šole na lestvici »povratna informacija o rezultatih samoevalvacije«, prispevata stopnja refleksije in skupnega vodenja.

Tabela 5: Regresijska analiza za kazalnike kakovosti samoevalvacije šole.

Prediktorji	Potek samoevalvacije			Rezultati samoevalvacije			Povratne informacije o rezultatih samoevalvacije		
	B	β	T	B	β	T	B	β	T
Redna	2,16		14,7***	1,38		8,0***	0,450		2,0*
Ključni faktorji učinkovitosti politik/e									
– Učinkovitost komunikacij-skih strategij	0,30	0,35	6,2***	0,14	0,16	2,9***	0,52	0,44	7,8***
– Skupno vodenje	0,23	0,30	5,5***	-0,11	-0,14	-2,6**	0,12	0,11	2,1**
– Odzivnost									
– Refleksivnost							0,14	0,13	2,1**
– Integralna in integrirana politika				0,14		2,6**			
– Inovativnost	0,13	0,13	2,4**	0,49	0,15	8,4***	0,20	0,15	2,4**
R ²	0,44			0,41	0,50		0,51		

Opombe: B = nestandardizirani regresijski koeficienti; β = standardizirani regresijski koeficienti; *p < 0,5, **p < 0,01, ***p < 0,001

6. Zaključek in diskusija

Ob zasnovi trenutne politike enakih izobraževalnih možnosti je bilo temeljno načelo, da se šolam na področju izvajanja politik pusti več svobode. Za šole to ni pomenilo samo novega načina dela, ampak tudi več odgovornosti. Vpeljava obvezne samoevalvacije je bila tako vsaj deloma sredstvo prenosa odgovornosti za zagotavljanje kakovosti nove politike enakih izobraževalnih možnosti na šolo. Prikazani rezultati nam dajejo predstav o kakovosti samoevalvacij, ki so jih izvedle šole. Na podlagi ocen, ki so jih podali ravnatelji, lahko zaključimo, da so šole v povprečju dosegale visoke rezultate na lestvicah razvitih kazalnikov kakovosti. Ti rezultati nam dovoljujejo, da na naše prvo raziskovalno vprašanje odgovorimo pritrdilno. Opisni rezultati treh predlaganih kazalnikov kažejo, da so ravnatelji v povprečju zadovoljni z vidiki kakovosti samoevalvacije politike enakih izobraževalnih možnosti. Z izjemo odzivnosti so rezultati glede faktorjev, povezanih s promocijo zmoglosti oblikovanja politik, v povprečju precej visoki. Kljub temu pa

moramo omeniti tri opažanja, povezana z večinoma dobrimi rezultati na področjih različnih značilnostih kakovosti samoevalvacij.

Prvič, ne smemo pozabiti, da so podatki pridobljeni s samoporočanjem ravnateljev. Ključen vidik kakovosti izobraževanja je, da je združljiv z objektivnimi in subjektivnimi evalvacijami. V sistemu zagotavljanja kakovosti pa moramo razlikovati med pričakovano kakovostjo, percepcijo kakovosti in dejansko kakovostjo (Cujuvers 2002, 26). Pričujoča analiza poroča o percepciji kakovosti. Če želimo dobiti izčrpnjšo sliko kakovosti samoevalvacije, potem bi potrebovali študijo, ki bi povezala percepcijo kakovosti s pričakovano in dejansko kakovostjo.

Drugič, poudariti moramo, da smo poročali zgolj o tem, kako potek samoevalvacije dojemajo ravnatelji. Obstajajo namreč indikatorji, da se pogledi ravnateljev in učiteljev na samoevalvacijo in njeno kakovost razlikujejo. Učitelji v celoti niso resnično prepričani o pomembnosti samoevalvacije, medtem ko ravnatelji so. Ravnatelji so do samoevalvacije naravnani bolj pozitivno in so o njeni koristnosti bolj prepričani (Van Petegem in dr. 2005a). Rezultati tako morda niso reprezentativni za vse zaposlene v šoli.

Tretjič, zgornje ugotovitve nam ne dovoljujejo sklepa, da so bile samoevalvacije na vseh šolah izvedene enako visokokakovostno. Med šolami vendarle obstajajo pomembne razlike. Potrebno je poudariti, da v povprečju obstaja razlika med specifičnim pristopom k samoevalvaciji, sprejetim v posamezni šoli, in tem, kako šole enakih izobraževalnih možnosti ta pristop opišejo. Kar za eno šolo drži, za drugo ne. Na vprašanje ali so bile samoevalvacije izvedene na visoki stopnji kakovosti, torej ne moremo odgovoriti preprosto z »da« ali »ne«, saj so razlike med šolami prevelike, da bi to bilo možno.

Vzgojno-izobraževalna raven posamezne šole je nedvomno tista značilnost šolskega ozadja, ki je najbolj povezana s kakovostjo samoevalvacij. Osnovne šole so pri kazalnikih kakovosti dosegale pomembno višje rezultate kot srednje šole, zato tudi obstojijo jasne razlike med kakovostjo samoevalvacij na obeh ravneh. Za druge značilnosti šolskega ozadja se zdi, da ne vodijo k statistično pomembnim razlikam. Zatorej šole, ki so že imele izkušnje s politiko enakih izobraževalnih možnosti ali šole z večjim številom učiteljev, namenjenih zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, niso dosegle večje

kakovosti samoevalvacije. Kar pa ne preseneča, saj je bilo prejšnje izvajanje politike enakih izobraževalnih možnosti bolj osredotočeno na vsebinske vidike kot pa na samoevalvacijo. Razvidno pa je, da učinek vzgojno-izobraževalne ravni izgine, ko so v analizo vključeni faktorji promocije zmožnosti šol za oblikovanje politik. Iz tega lahko razberemo, da je učinek vzgojno-izobraževalne ravni v prvi vrsti moč pripisati razlikam v zmožnostih oblikovanja politik med osnovnimi in srednjimi šolami, kar nas pripelje k drugemu raziskovalnemu vprašanju.

Študija potrjuje pomen faktorjev zmožnosti oblikovanja politik za kakovost samoevalvacije. Predlagane značilnosti kakovostne samoevalvacije so odvisne od faktorjev, ki spodbujajo zmožnosti šol za oblikovanje politik, v celotnem procesu samoevalvacije, pri čemer igra skupno vodenje statistično pomembno vlogo v povezavi z vsemi kazalniki. Kakovost samoevalvacije je višja v šolah, ki imajo v procesu samoevalvacije vzpostavljeno ustrezno udeležенost zaposlenih na šoli pri sprejemanju odločitev. Pokazali smo, da to ne pomeni nujno zelo velike udeležенosti. Videti je, da ima pretirana udeležенost negativen vpliv na rezultate samoevalvacije. S primerno udeležенostjo mislimo na doseganje ravnovesja med strokovnim znanjem in osebno udeležенostjo tistih, ki so vključeni v proces samoevalvacije (Hoy in Miskel 2001; Van Petegem in dr. 2005a).

Tudi drugi faktorji, denimo učinkovita komunikacija, inovativnost, reflesivnost in odzivnost šole ter integralen in integriran značaj samoevalvacije, imajo napovedovalno vrednost za enega ali več kazalnikov kakovosti. Rezultati študije jasno kažejo, da je kakovost samoevalvacije višja, če je strokovno osebje dobro seznanjeno s cilji samoevalvacije, ko je strokovni potencial šolskih delavcev učinkovito uporabljen, ko se več truda nameni vključevanju lokalne skupnosti, ko obstaja kultura sistematične refleksije, ko delovne skupine sodelujejo in se dopolnjujejo in ko šola več eksperimentira z inovativnimi strategijami. Koncept »zmožnosti oblikovanja politik« se tako izkaže kot obetavno orodje za preučevanje, spremljanje in razvijanje kakovosti samoevalvacije. Zmožnosti šol za ustvarjanje politik morajo biti konceptualno nadalje razvite, preizkusiti pa bi bilo potrebno tudi možnosti njihove uporabe na drugih področjih šolskih dejavnosti. Slika 1 na primer napotuje na sklep, da so učinkovita komunikacija, podporni odnosi in skupno vodenje predpogoji za druge elemente spodbujanja zmožnosti oblikovanja politik. Da bi šolam lahko priskrbeli uporabne

vire za njihov razvoj, moramo globlje raziskati kavzalne povezave med različnimi faktorji.

Postopek samoevalvacije zaslužen igra pomembno vlogo v vladni politiki enakih izobraževalnih možnosti, prav tako pa se veliko pričakuje tudi od šol, ki zasledujejo politiko enakih izobraževalnih možnosti. Vendar pa izvajanje samoevalvacije ni nujno nekaj, kar bi si šole želele ali sploh bile sposobne izvajati. Čeprav ta študija kaže, da so ravnatelji zadovoljni s kakovostjo izvedene samoevalvacije, je flamski šolski inšpektorat ugotovil, da večina šol koncepta samoevalvacije vseeno ne izrabi v polni meri. Flamski oblikovalci politik trdijo, da šole pogosto vračajo pozitivne evalvacije lastne izvedbe, ko pa so pravzaprav šele na začetku dolgega procesa razvoja. Naše mnenje je, da pomena izboljšanja pripravljenosti in zmožnosti šol za doseganje visoko kakovostnih samoevalvacij, ne moremo precenjevati. Ugotovitve pričujoče študije jasno kažejo, da pri tem ne gre zgolj za oskrbo s potrebnimi orodji in tehničnimi samoevalvativnimi spretnostmi. Primerna strategija za izboljšanje kakovosti samoevalvacije je namreč tudi spodbujanje zmožnosti šol za ustvarjanje politik.

Viri in literatura

Bright, B. (1996). 'Reflecting on Reflective Practice', *Studies in the Education of Adults*. 28(2): 162–84.

Cuyvers, G. (2002). *Kwaliteitsontwikkeling in Het Onderwijs [Quality Development in Education]*. Antwerpen—Apeldoorn: Garant.

DeFleur, M. L., Kearny, P. and Plax, T.G. (1993). *Mastering Communication in Contemporary America*. California: Mayfield Mountain View.

Geijsel, F. (2001). *Schools and Innovations: Conditions Fostering the Implementation of Educational Innovation*. Nijmegen: University Press.

Griffith, J. (2003). 'Schools as Organizational Models: Implications for Examining School Effectiveness', *The Elementary School Journal* 104(1): 29–47.

Hargreaves, A. and Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.

Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.

- Harris, A. (2004). 'Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading?', *Educational Management Administration & Leadership* 32(1): 11–24.
- Hooge, E. (1998). *Ruimte Voor Beleid: Autonomievergroting En Beleidsuitvoering Door Basisscholen* [Space for Policy: Increasing Autonomy and Policymaking by Primary Schools]. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Hoy, W. and Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Leenheer, P. and Van Kasteren, R. (1994). *Interne Communicatie Binnen Scholen* [Internal Communication within Schools]. Houten: Educatieve Partners Nederland bv.
- Levine, D.U. and Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Little, J.W. (1990). 'Teachers as Colleagues', in A. Lieberman (ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: Falmer Press.
- Love, A. (1991). *Internal Evaluation: Building Organizations from Within*. London: SAGE.
- Majoer, D. (2000). *Vooruitgang in Autonomie. Een Studie Naar Organisatorische Gevolgen van Financiële en Personele Beleidsbenutting in Het Basisonderwijs* [Progression in Autonomy]. Nijmegen: Iken.
- McBeath, J. (1999). *Schools must Speak for Themselves*. London: Routledge.
- McBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D. and Schratz, M. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books.
- Nevo, D. (2001). 'School Evaluation: Internal or External?', *Studies in Educational Evaluation* 27(2): 95–106.
- Onderwijsraad (2001). *Wat Scholen Vermogen: Autonomie, Beleidsvoerend Vermogen en Bestuurlijke Inrichting in Het Primair en Voortgezet Onderwijs* [What Schools are Capable of: Autonomy, Policy Making Capacities and Administrative Organisation of Primary and Secondary Education]. Den Haag: Onderwijsraad.

Peters, C. M. T. (1997). *De Professionaliteit van Schoolleiders: Een Taakspecifieke Benadering* [The Professionalism of School Leaders: A task specific approach]. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Potter, D., Reynolds, D. and Chapman, C. (2002). 'School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice', *School Leadership and Management* 22(3): 243–56.

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.

Senge, P. (2001). *Lerende Scholen: Een Vijfde Discipline-Handboek Voor Onderwijzers, Ouders en Iedereen die Betrokken is Bij Scholing*. Schoonhoven: Academic Press.

SICI, (2003). *Effective School Self-Evaluation*. Belfast: The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education.

Smith, S. C. and Piele, P.K. (1997) *School Leadership: Handbook for Excellence*. Washington, DC: ERIC.

Van Petegem, P. (2001). 'Kwaliteitszorg of (zelf-)Evaluatie' ['Quality care or (self)Evaluation'], in R. J. Bosker (ed.) *Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buvens, I. and Vanhoof, J. (2005a). *Zelfevaluatie en Beleidseffectiviteit in Vlaamse Scholen. Het Gelijke Onderwijskansenbeleid als Casus* [Self Evaluation and Policy Effectiveness of Schools: A Case Study of the Flemish Equal Chances Policy]. Gent: Academia Press.

Verhoeven, J. (1986). *Sociologie Van de Planmatige Sociale Verandering* [Sociology of Planned Social Change]. Leuven: Acco.

Wikeley, F., Stoll, L. and Lodge, C. (2002). 'Effective School Improvement: English Case Vanhoof et al.: *Policymaking Capacities and the Quality of School Self-evaluation*

Studies', *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 8(4): 363–85.

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S. and Montie, J. (2001). *Reflective Practice: An Action Guide for Educators*. California: Corwin Press.

Kakovost v šolstvu v Sloveniji

Urednika

Živa Kos Kecojević in Slavko Gaber

Kakovost v šolstvu v Sloveniji

<i>Urednika</i>	Živa Kos Kecojević, Slavko Gaber
<i>Recenzija</i>	Pavel Zgaga, Janez Vogrinc
<i>Lektoriranje</i>	Darka Tepina Podgoršek, Nataša Pavlovič
<i>Založnik</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Izdajatelj</i>	Šola za ravnatelje
<i>Za založnika</i>	Janez Krek, dekan
<i>Za izdajatelja</i>	Andrej Koren, direktor
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman
<i>Računalniški prelom</i>	Igor Cerar
	©2011 avtorji

Izdajo knjige sta finančno podprla Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Evropska unija (Evropski socialni sklad).

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:005.336.3(497.4)(082.034.2)

KAKOVOST v šolstvu v Sloveniji [Elektronski vir] / urednika Živa Kos Kecojević in Slavko Gaber. – El. knjiga. – Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2011

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf>

ISBN 978-961-6637-32-9 (pdf, Šola za ravnatelje)
COBISS.SI-ID 258884608

Kazalo

Predgovor	5
<i>1. poglavje</i>	
Sistemsko urejanje zagotavljanja kakovosti in predlogi dograditev	9
<i>Slavko Gaber, Živa Kos Kecojević</i>	
Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti	10
<i>Slavko Gaber in dr.</i>	
Pregled stanja, primerjave z izbranimi državami in predlogi dograditve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji	37
<i>2. poglavje</i>	
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti po ravneh vzgoje in izobraževanja	75
<i>Ljubica Marjanovič Umek</i>	
Kakovost predšolske vzgoje	76
<i>Vladimir Milekšič, Živa Kos Kecojević</i>	
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih šolah.....	105
<i>Vinko Logaj</i>	
Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v gimnazijskem izobraževanju	138
<i>Darko Mali</i>	
Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja	161
<i>Sonja Klemenčič, Tanja Možina</i>	
Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih.....	176
<i>3. poglavje</i>	
Razvoj instrumentov	227
<i>Darko Zupanc</i>	
Pomembnost podatkov in povratnih informacij pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti.....	228

Darko Zupanc

Analiziranje izkazanega znanja kot orodje pri ugotavljanju
in zagotavljanju kakovosti 257

Gašper Cankar

Opredelitev dodane vrednosti znanja
(Izhodišča, primeri in dileme) 287

4. poglavje

Konceptualizacije kakovosti šole in samoevalvacije 315

Andrej Koren, Mateja Brejc

Vloga države, šol, učiteljev in učencev pri ugotavljanju
in zagotavljanju kakovosti 316

John MacBeath

Vodenje učenja v samoevalvacijski šoli 347

Jan Vanhoof, Peter van Petegem, Jef C. Verhoeven in Ina Buyens

Povezovanje zmožnosti šole za ustvarjanje politik in kakovosti
samoevalvacij šole – Pogled vodstev šol 367

Jaap Scheerens

Evalvacijska kultura 389

Predstavitev avtoric in avtorjev 415

Stvarno in imensko kazalo 419